



Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management de projet

Christophe Midler, Thierry Boudes, Florence Charue-Duboc

► To cite this version:

Christophe Midler, Thierry Boudes, Florence Charue-Duboc. Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management de projet. *Revue International de Gestion*, 1997, pp.000. hal-00263244

HAL Id: hal-00263244

<https://hal.science/hal-00263244>

Submitted on 14 Apr 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ecole polytechnique



Centre de recherche en gestion
1, rue Descartes - 75005 Paris

Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management de projet

T. Boudes, F. Charue-Duboc, C. Midler.

Article publié dans la revue Gestion, automne 1997, volume 22, n°3, Montréal.

Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management de projet

T. Boudes, F. Charue-Duboc, C. Midler¹.

Introduction

Comment et sous quelles conditions un dispositif de formation peut-il appuyer un apprentissage collectif en matière de gestion dans une organisation ? L'objet de cet article est de contribuer à éclairer cette question à partir d'expériences menées sur le développement du management de projet dans les entreprises. Nous nous appuyons sur les enseignements de deux recherches menées depuis le début des années 1990 chez Rhône-Poulenc et EDF-GDF. Nous avons été amenés à y intervenir à divers titres dans des processus de formation en entreprise : définition du dispositif, animation, présentation de cas et/ou d'apports théoriques. La raison de notre implication dans ces dispositifs est non seulement qu'ils constituent un débouché naturel pour les productions théoriques de nos recherches sur le management de projet, mais surtout parce qu'ils constituent une situation expérimentale privilégiée pour analyser l'apprentissage qu'une entreprise peut faire d'une innovation gestionnaire comme les nouvelles méthodologies projet.

Dans une première partie, nous situerons les dispositifs de formation expérimentés dans un éventail plus large. Dans la seconde partie, nous présenterons l'objet de la formation, le management de projet. Nous verrons qu'il illustre particulièrement bien la complexité de la notion de compétence en matière de gestion. Dans la troisième partie, nous proposerons des principes pédagogiques adaptés aux caractéristiques de cet objet. Dans la dernière partie, nous tirerons des enseignements de ces expériences.

1. Une typologie des situations de formation en entreprise.

Avant de présenter nos expériences, il est important de mieux caractériser le contexte dans lequel elles se sont situées. La notion de formation est en effet très polysémique dans le domaine de la gestion, allant de processus très individualisés et centrés sur des contenus précis (exemple, une formation sur catalogue à une nouvelle technique comptable) à des programmes lourds, déclinant un nouveau concept de gestion sur l'ensemble d'une entreprise (par exemple les programmes "qualité totale"). Compte tenu de la perspective de cet article, cherchant à mettre en relation le processus de formation et l'apprentissage plus collectif de l'organisation, deux variables apparaissent importantes pour caractériser le contexte : l'état des savoirs sur l'objet et l'enjeux de l'objet pour l'entreprise (voir figure 1).

Statut de l'objet de la formation	politique	Enjeux faible	Enjeux fort
	cognitif		
Problème émergent		(1)	(2)
Corpus de connaissances explicite et stabilisé		(3)	(4)

¹ Chercheurs au Centre de Recherche en Gestion de l'Ecole polytechnique

Figure 1 : une typologie des contextes de formation en entreprise

Dans la situation (1), on retrouverait les stages inter-entreprises de "sensibilisation", basés sur des présentations synthétiques mais aussi très schématiques d'expériences. Ce sont des opérations ponctuelles, peu interactives. Les participants s'y inscrivent à titre individuel, sur catalogues. Ils en retirent des messages globaux, points de départ à des apprentissages plus lourds et plus collectifs. Il existe, dans le domaine du management de projet, une offre abondante de ce type.

La situation (3) correspond aussi à des démarches individuelles, mais dans des stages inter-entreprise plus longs et plus instrumentés. Il s'agit ici d'acquérir des techniques individuelles opératoires. C'est une approche qui s'inscrit dans des trajectoires de spécialisation professionnelle. Dans le domaine du projet, on trouve ici communément deux orientations s'appuyant sur des corpus théoriques aujourd'hui bien connus, l'un plutôt instrumental (les outils de contrôle de projet sur le plan des délais et des coûts, qui peut d'ailleurs déboucher sur des certifications) l'autre plutôt comportemental (animation d'équipe, leadership).

La situation (4) correspond à une volonté de changement rapide et massif des pratiques, sur la base d'un transfert et d'une "déclinaison" d'un corpus de méthodes dont la validité a été éprouvée ou du moins légitimée. Les vastes programmes de Cercles de Qualité ont illustré ce cas dans certaines entreprises dans les années 1980 (Chevalier, F., 1991). Mais cette situation est finalement assez exceptionnelle. D'un côté, les savoirs professionnels se réduisent rarement à des "packages" gestionnaires qu'il suffit de diffuser dans les organisations. L'apprentissage des entreprises passe certes par l'intégration d'objets provenant de l'environnement managérial externe, mais aussi par une interrogation sur l'opportunité de tels transferts, par un travail indispensable d'adaptation et d'intégration dans une activité et une tradition d'entreprise spécifique (Midler, C., 1986, David, 1996). D'un autre côté, les enjeux et les politiques d'entreprise sont suffisamment évolutifs et multi-critères pour troubler rapidement la cohérence et la pertinence des programmes lourds fondés sur la diffusion de corpus détaillés et stabilisés. On a vu ainsi certaines grandes opérations qui, lancées en fanfare dans l'euphorie de l'énoncé d'une nouvelle politique, se perdaient ensuite dans les sables avant d'être "déclinées" jusqu'à la base, l'inertie du montage de la machine de formation étant plus grande que la vitesse de déplacement des champs d'enjeux institués... Le domaine de la formation au management de projet illustre d'ailleurs lui-même de telles déconvenues (Leroy, D., 1995).

La situation (2) correspond à la configuration que nous avons étudiée. Une situation où, d'un côté, l'entreprise a conscience que la compétence en matière de management de ses projets devient un enjeu clé pour sa stratégie (par exemple pour raccourcir les cycles et les coûts de développement de ses nouveaux produits). Et où, d'un autre, il n'est pas possible de mobiliser directement un corpus de connaissances précis immédiatement applicable à la nature de l'activité comme aux pratiques professionnelles existantes. Notons au passage que ces deux caractéristiques sont la condition pour que se noue à propos de la formation une relation recherche-entreprise : un domaine suffisamment innovant pour intéresser le chercheur ; une question suffisamment importante pour inciter une entreprise à s'aventurer dans une relation encore aujourd'hui relativement inhabituelle.

2. Caractéristiques de la compétence projet et problèmes posés à une ingénierie pédagogique en entreprise.

Les recherches sur le concept de projet se sont largement développées ces dernières années dans divers champs (cf J.P. Boutinet 1996) et permettent de mieux caractériser cette activité.

Elles montrent la rupture qu'introduit la démarche projet par rapport à la logique traditionnelle de la spécialisation technique. Ces résultats définissent ainsi un profil révélant la variété des composantes de la "compétence" projet.

- Trois pôles de compétence : les techniques de pilotage, la compétence sociale et les savoirs professionnels spécifiques. Le management de projet est d'abord associé à l'acquisition de techniques d'analyse et de contrôle des projets. Issues de la recherche opérationnelle, ces techniques visent à cadrer le processus de conception et garantir que le projet respecte les objectifs de spécifications, de coûts et de délais. On peut ainsi citer parmi elles les formalismes d'analyse fonctionnelle et de décomposition en tâches, les outils d'ordonnancement (diagrammes de Gantt, les PERT), le contrôle des coûts par la valeur acquise, etc. C'est essentiellement ce pôle qui s'est d'abord formalisé et même normalisé (Project Management Institute 1987).

Cependant, ces techniques ne suffisent pas à elles seules pour garantir le bon déroulement d'un projet. Les projets modernes se développent dans des réseaux d'organisations complexes. La capacité sociale à coordonner et influencer des acteurs de profils professionnels et de rattachements institutionnels variés, dans un contexte d'incertitude et d'irréversibilité fortes constitue un point capital pour le succès des projets (Akrich, M.L., Callon, M., Latour, B., 1988, Midler 1993). Un chef de projet doit parvenir à mobiliser des acteurs par rapport auxquels il n'a pas forcément de pouvoir formel. Animer des équipes, organiser des réseaux, affronter les inévitables conflits d'intérêts, requièrent des compétences particulières, différentes de celles liées à la maîtrise des outils de contrôle de projet.

Enfin, le renforcement de la responsabilité des chefs de projet est indissociable d'une capacité à débattre "sur le fond" du projet, et donc de maîtriser les savoirs professionnels spécifiques du domaine concerné.

La première difficulté pour bâtir une formation sur le management de projet est alors de "couvrir" un champ de compétences aussi vaste.

- La dimension "entrepreneuriale" de la fonction projet. Dans sa définition même, les missions projet ne se définissent pas par l'application de méthodes mais d'abord par une responsabilité de résultat. Les approches les plus récentes soulignent la dimension "entrepreneuriale" de la compétence projet. Ce terme désigne une capacité à formuler les problèmes, à mobiliser les hommes et les méthodes en fonction d'une compréhension et d'une adhésion aux objectifs et au contexte singuliers du projet. On retrouve ici l'un des aspects fondamentaux des activités de conception ou design, au sens anglo-saxon, telles qu'elles ont été étudiées et formalisées par Simon (1991) et Schön (1987). La compétence sur le projet se construit ainsi dans son déroulement même, à mesure que les différents aspects sont explorés, que les compromis sont analysés et que la mémoire collective sur l'aventure singulière se constitue.

On est ici bien au delà d'une démarche d'application d'instrumentations standards puisque la compétence s'exprime dans la capacité à sélectionner et adapter les démarches en fonction de la cible et du contexte spécifiques du projet.

- Une compétence collective induisant une transformation des professionalismismes métiers. Le rôle des chefs de projets est un rôle d'intégration, de levier par rapport aux productions des différents contributeurs. La compétence projet est alors une compétence que l'on peut qualifier de collective. C'est l'attribut d'une organisation dans son ensemble (ou même d'un réseau d'organisations) comme la qualité d'un orchestre ne dépend pas uniquement de l'art de son chef

mais aussi de la coopération entre professionnels. Dès lors, la professionnalisation des chefs de projets n'est donc pas isolable de l'évolution plus générale des processus de fonctionnement de l'entreprise.

Le management de projet introduit une transversalité qui transgresse la régulation hiérarchique traditionnelle (Moisdon, J.-C., Weil, B., 1992). La négociation entre professionnels différents force à de nouvelles explicitations des savoirs professionnels, remettant en cause la mise en forme antérieure des savoirs. Le projet introduit de nouveaux espaces de solidarité qui traversent les frontières économiques des firmes comme les identités professionnelles des métiers. L'ingénierie "concourante" transforme radicalement les temporalités dans lesquelles se sont façonnées les identités professionnelles (Midler, 1993). D'une logique synchronique où chacun intervient successivement sur une étape ponctuelle du cycle de conception, on passe à une logique diachronique, où les professionnels doivent envisager leur intervention et ses conséquences sur l'ensemble du processus. Au concept temporel "d'horizon" propre à chaque métier se substitue celui, profondément différent, de déroulement irréversible orienté vers la "fin" (dans tous les sens du terme) du projet. Ainsi, par exemple, l'exploration de la faisabilité industrielle d'un nouveau produit mettra un contremaître d'usine dans une situation d'anticipation abstraite et ouverte, alors que sa pratique de production le confronte à des situations plus contraintes et moins incertaines. Cette démarche exige une continuité des missions qui créent de nouvelles contraintes dans la gestion des carrières des individus. Les travaux qui s'intéressent à l'impact des formes de gestion de projet sur les modes d'organisation témoignent de l'intrication de ces relations.

Cette caractéristique est problématique du point de vue pédagogique, car c'est ici à la fois le repérage même des acteurs de la formation, les limites des champs de savoir et l'articulation du dispositif avec les règles instituées qui est en jeu.

- Des notions polysémiques et évolutives. Finalement, des termes comme "management de projet" ou "chefs de projet" recouvrent aujourd'hui des réalités variées et évolutives (Clark et Wheelwright, 1992). Le domaine du projet et de sa conduite ne constitue assurément pas à l'heure actuelle un corpus stabilisé. Il est traversé par des débats nombreux et importants sur la performance de telle ou telle réponse, le caractère plus ou moins décisif de telle variable par rapport à telle autre (Navarre C. & Schaan, J.-L., 1991). la période actuelle fait apparaître des réponses en fonction du type de projet, de l'identité et de l'expérience de l'entreprise.

De nombreuses entreprises cherchent aujourd'hui à développer les compétences de leur personnel en matière de management de projet. L'analyse ci-dessus montre la complexité de cette notion de "compétence" et donc l'importance de ne pas aborder d'une manière naïve la formation dans ce domaine.

3. Six principes pédagogiques pour l'architecture d'une formation au management de projet.

Quels principes peut-on alors proposer pour construire un programme de formation au management de projet ? Nous en retiendrons six.

- Une formation intégrée. Le paysage de l'offre de formation au management de projet en France est à la fois particulièrement foisonnant et varié. Depuis trois ans environ, il n'est pas de semaine sans que les cadres ne trouvent dans leur courrier plusieurs prospectus pour des conférences ou des stages de tous ordres. Cette offre est individualisée, les participants étant sortis du contexte de leur entreprise pendant la durée de la formation.

La portée d'un dispositif interne est bien différente. Il atteste tout d'abord d'une inscription politique de la démarche de changement. Il matérialise sa dimension collective (il s'agit de changer les pratiques de conception non d'individus mais d'acteurs organisés). Il permet d'approfondir la question de la spécificité du champ professionnel et des procédures instituées.

- La confrontation des pratiques internes aux apports des théories et des expériences externes. La participation des chercheurs et de témoins externes permet d'apporter dans le dispositif pédagogique un regard sur des expériences extérieures aux entreprises considérées, qu'il s'agisse de l'expérience d'autres entreprises ou de résultats publiés dans la littérature. Le dispositif permet ainsi de réfléchir à l'opportunité de transferts, l'adaptation et/ou le "métissage" de concepts dans les contextes particuliers des participants. L'enjeu est de tirer parti des acquis externes tout en évitant le mimétisme des "modes managériales" (Midler, 1983).

- Un dispositif de formation-action. L'un des problèmes classiques de la formation professionnelle est la coupure entre la situation du participant au sein du dispositif de formation et sa situation de travail réelle. Dans les démarches traditionnelles, c'est le formateur qui impose son terrain (exposés théoriques, discussions de cas, jeux de rôle). En matière de projet, nous avons vu que cette coupure est particulièrement pénalisante. La question de l'application d'un principe ou d'une méthode générale à un contexte particulier est en effet aussi essentielle que la compréhension du dit principe ou la maîtrise décontextualisée de la dite méthode.

Le principe de la formation-action est de répondre à ce problème en imposant la situation réelle des participants comme support concret sur lequel s'actualisera la réflexion théorique et l'échange avec l'expert. Il s'agit alors d'explorer, sur les situations réelles des stagiaires (ici leur projet), ce que peut apporter une méthode ou un concept, quelles sont les conditions et les limites de leur application.

- Un champ intégrant les composantes instrumentales et organisationnelles du management de projet. L'un des effets classiques des formations classiques est d'exacerber les oppositions de démarches. Typiquement, dans le champ du management de projet, on aura l'opposition entre une vision instrumentale (la technique du planning et du contrôle économique par exemple) et la vision comportementale ou politique (leadership, communication, stratégies d'acteurs, ...). Partir des situations de projet réelles oblige au contraire à dépasser ces oppositions en posant la question des rapports et de l'articulation de ces champs dans la pratique. On découvre alors que la valeur instrumentale des outils dépend des relations dans lesquelles ils sont mobilisés : l'outil planning n'est qu'une surcharge inefficace s'il s'inscrit dans un reporting tatillon ; il peut-être au contraire un moyen de cohésion et de solidarité dans l'équipe s'il est mobilisé dans une démarche de communication, de négociation et de responsabilisation authentique des acteurs. Symétriquement, on s'aperçoit que le charisme d'un chef de projet n'est rien s'il ne s'appuie pas sur une explicitation des enjeux et des risques associés à sa mission, explicitation qui va passer par des formes d'instrumentation variées.

Une telle ambition très pluridisciplinaire pose immédiatement le problème de la sélection des contenus. Au delà d'un noyau conceptuel général, c'est le terrain des participants qui est ici le principe de sélection. Ainsi, d'un stage à l'autre, certains concepts ou champs théoriques sont plus ou moins explicités, parce que la nature du projet en donne ou non l'opportunité. Les projets des participants font ainsi office de révélateurs du corpus général des connaissances en management de projet : chaque projet particulier permet d'échanger sur le management de projet en général (Schön, 1987).

- L'articulation du théorique et du politique. La professionnalisation des responsables de projet n'est pas isolable de l'évolution d'ensemble des processus de fonctionnement de l'entreprise. D'où l'importance de l'institutionnalisation du dispositif dans l'entreprise, de son articulation sur le système politique de management de la firme. Ce lien prend différentes formes : présence dans les stages de représentants de la direction de l'entreprise lors de tables rondes ; comité directeur du dispositif permettant de débattre de son fonctionnement et de son évolution.

- Un dispositif inscrit dans la durée, lieu de capitalisation et de débat sur les dynamiques organisationnelles. La création des fonctions de projet institue une marge d'autonomie nouvelle par rapport au management traditionnel. Seule la constitution d'une culture commune peut assurer une cohérence et une mémoire minimum autour de "métarègles" partagées (Jolivet, F. et Navarre, C., 1993). Or, la capitalisation inter-projets est difficile et non spontanée : les projets se présentent tous comme différents. Les chefs de projet sont mobilisés sur leur mission et ne s'impliquent généralement que peu dans la transmission de leurs pratiques. En outre, une fois les projets terminés, les équipes se dissolvent. Dans ce contexte, le dispositif de formation est une instance essentielle pour capitaliser et transférer les expériences, faire le lien entre les enseignements des équipes qui terminent et les questions de celles qui démarrent, mesurer les évolutions accomplies, identifier les blocages récurrents. Cette vision de la formation-observatoire implique d'inscrire le dispositif dans la durée et d'en assurer, par le biais des animateurs et/ou de comités de pilotage, la continuité et l'évolution en même temps que s'opère la dynamique de la professionnalisation projet dans l'entreprise.

Nous avons expérimenté ces six principes dans deux recherches-interventions menées en collaboration avec deux grandes entreprises françaises engagées dans la refonte de leur management de projet : Rhône-Poulenc et Edf Gdf. Nous présentons rapidement ces expériences dans les encadrés ci-dessous.

La formation “Manager un projet” de Rhône-Poulenc

En 1992, le groupe Rhone-Poulenc, grande entreprise française du secteur de la chimie (chimie lourde, fine, produits pharmaceutiques et agrochimiques) s'engage dans une révision en profondeur de ses pratiques de management de projet, condition nécessaire de sa stratégie dorénavant fondée sur le développement de nouveaux produits à forte valeur ajoutée. La Direction Ressources Humaines et Organisation du groupe engage alors une collaboration de recherche avec le CRG, dont l'un des volets est la conception et l'animation d'une formation destinée aux chefs de projet du groupe. Cette participation dure avec Rhône Poulenc depuis octobre 1992, soit une douzaine de stages, environ 140 chefs de projets sur une centaine de projets différents.

Le dispositif de formation est un stage réunissant sur deux sessions de trois et deux jours une douzaine de chefs de projets de l'entreprise. Plus de la moitié du temps est consacré à un travail sur les projets des stagiaires à partir de grilles thématiques proposées par les chercheurs. Des points théoriques et des analyses d'expériences externes complètent le programme. A l'issue de la première session, chaque participant est arrivé à un diagnostic de son propre projet et propose des actions d'amélioration qu'il réalisera dans l'intersession. La seconde session met l'accent sur le pilotage des transformations plus globales qui accompagnent le développement du management de projet dans l'entreprise. Des tables rondes permettent un échange entre les chefs de projets participant au stage et les directions du groupe sur les volontés politiques qui sous-tendent la mutation actuelle, les processus permettant d'accélérer les changements nécessaires et hors de portée des capacités d'action des chefs de projets.

Le pilotage du stage s'opère à deux niveaux. Au niveau de la cellule d'animation, composée de deux chercheurs et d'une responsable de la formation du groupe, il concerne plus spécifiquement les questions liées à son organisation. Un comité de pilotage du programme réunit des responsables des différents secteurs de l'entreprise. Il débat des orientations de la formation et appuie son insertion dans la politique de l'entreprise.

Le “Club de Tours d'EDF-GDF

Le début des années 1990 voit aussi le développement d'une réflexion sur le management de projet à EDF et GDF. A l'origine, une contestation de plus en plus forte de la logique qui a jusqu'ici présidé à la croissance de cette entreprise nationale. Dans un contexte de plus en plus concurrentiel, varié et instable, la capacité à mobiliser rapidement et efficacement des compétences pluridisciplinaires sur les finalités des clients apparaît comme une condition nécessaire. Le management de projet, avec ses caractéristiques de pluridisciplinarité et “d'entrepreneuriat”, va apparaître comme une voie de réponse prometteuse. En 1993, l'Institut du Management d'EDF-GDF engage une collaboration avec le CRG comportant, elle aussi, un volet formation.

Le dispositif rassemble une vingtaine de chefs de projet des deux entreprises, recrutés par volontariat et cooptation, avec l'accord de leur hiérarchie. Il se réunit tous les deux mois, à Tours, ville éponyme du club, pour une durée d'une journée et demi. Chaque séance donne lieu à un témoignage externe et l'analyse du projet de l'un des membres du club. L'après-midi du deuxième jour permet à deux chefs de projet de bénéficier de l'expertise du groupe. Chacun présente un problème d'actualité sur son projet. Les autres membres travaillent sur le point soulevé et lui font des propositions concrètes. Le club est parrainé par un membre du comité de direction d'EDF qui assiste à toutes les réunions. Le secrétariat du club est assuré par l'Institut du Management. Deux chercheurs du CRG interviennent sur l'animation théorique et méthodologique.

Le "Club de Tours" capitalise et diffuse le savoir-faire d'EDF et GDF en matière de projet, par les échanges entre professionnels et une "Lettre du club des directeurs de projet", rédigée par les chercheurs. Le club n'a pas de pouvoir normatif en matière de management de projet à EDF-GDF. Son apport est, d'une part, de contribuer à l'amélioration du pilotage des projets des participants, et, d'autre part de diffuser ses analyses et ses propositions auprès d'autres acteurs de projet, auprès des hiérarchies respectives des membres et auprès de la direction des entreprises. Le Club a donné lieu à 15 réunions, et concerne une population de 30 chefs de projet.

4. Quelques enseignements de ces recherches : dispositifs de formation et apprentissage organisationnel.

Nous évaluerons les effets de ces dispositifs à deux niveaux : sur le plan du déroulement interne d'abord, sur le plan de la dynamique collective plus globale induite d'autre part.

- Production de connaissance et circulation des savoirs. Si le travail sur les projets des participants est perçu positivement car immédiatement "utile", répond-il pour autant à la fonction visée, à savoir servir de vecteur de constitution et de diffusion de connaissances plus générales sur le management de projet ? La réflexion à partir de projets différents ne va nullement de soi. Il n'est assurément pas immédiat de trouver des rapprochements, des enrichissements mutuels dans un échange entre, par exemple, un responsable d'un projet de génie civil et le chef d'un projet d'électrification d'un township en Afrique du Sud. C'est alors la référence à un cadre conceptuel qui va permettre de construire, malgré des contextes totalement étrangers, des rapprochements, des parallèles fructueux. L'apport de l'animation théorique des chercheurs se situe à ce niveau, en permettant, par la formalisation conceptuelle, "d'extérioriser", un savoir tacite contenu dans le récit d'une pratique et permettre de le faire circuler. Nous retrouvons ici l'importance, soulignée par I. Nonaka (1994), des processus de "conversion" de savoirs dans l'apprentissage collectif (voir tableau 2).

savoir	Tacites	Formalisés
tacites	1 : socialisation	2 : extériorisation
formalisés	3 : intégration	4 : combinaison

Tableau 2 : les quatre modes de conversion de savoir (*source Nonaka, I, 1994, p 19*)

Les dispositifs de formation expérimentés, par l'association étroite théorie-pratique, favorisent de telles circulation et conversion des savoirs entre participants. Ainsi, le dispositif d'EDF-GDF a fonctionné selon le registre de la socialisation (circulation de savoir tacite au travers des échanges sur les cas) mais aussi de l'extériorisation (par le biais des mises en formes des participants dans les exposés de leurs projets et des "lectures" théoriques proposées par les chercheurs) et de la combinaison (confrontation de cas "modélisés" par les participants). Le dispositif de formation mis en place à Rhône-Poulenc a plutôt mobilisé des processus d'intégration. Le séminaire est découpé en séquences thématiques (prise en compte des clients dans le projet, organisation interne, relation avec les structures métiers, pilotage des délais, ...) . Chaque séquence est introduite par un exposé didactique présentant des concepts et des grilles d'analyse qui sont ensuite mobilisées par les stagiaires pour faire un diagnostic de leur pratique sur leur propre projet. Inversement, les commentaires des animateurs sur les cas et les bilans des stagiaires fonctionnent sur le mode de l'extériorisation, la discussion des pratiques et de leurs résultats renvoyant à une réflexion sur les principes de management de projet, leurs effets et les conditions de leur mise en oeuvre.

- La fonction du récit comme vecteurs de circulation des savoirs du particulier au général. I. Nonaka souligne l'importance du récit pour parvenir à une compréhension mutuelle des participants dans un groupe, condition nécessaire à la circulation des savoirs. Or, un projet se prête bien à sa mise "en récit". En effet, il y a une proximité morphologique entre la structure des projets et des récits (Propp, V., 1992, Christian, D., 1994) : un projet obéit d'abord à une temporalité définie par un début et une fin. Il rassemble un ensemble d'acteurs finalisés par un objectif et un contexte, qui fournit l'intrigue. Cette mise en récit permet la participation des autres membres du dispositif de formation qui en tant qu'auditeurs s'identifient à certains des personnages présentés et participent en comblant les "blancs" que comprend inévitablement tout récit (Eco, U., 1985). Les récits des projets agissent comme révélateurs de savoirs tacites des membres du stage (des participants comme des animateurs), savoirs multiples qu'il serait illusoire de penser pouvoir expliciter totalement. Cette situation de pédagogie par une réflexion collective dans et sur la pratique se retrouve dans diverses professions (Schön, 1994, Prost 1992, 1995).

- Evolution des catégories gestionnaires, logiques de transfert et apprentissage collectif. Ces dispositifs ont contribué à transformer les représentations des membres de l'entreprise : en quelques années, le contenu de notions clés comme celles de projet, de clients ou de chefs de projet ont profondément évolué.

Première notion, celle de "projet". A EDF-GDF comme à Rhône-Poulenc, les débats sur ce que pouvait désigner cette notion ont été vifs. D'un côté, les métiers de l'ingénierie traditionnelle, définissant un projet comme une démarche de réponse à une question formulée précisément au départ : "s'il n'y a pas d'objectif clair et précis, ce n'est pas un projet !". D'un autre côté, les tenants des approches actuelles de l'ingénierie concourante, dénommant projet l'ensemble du processus de formulation du problème et de construction de la réponse. Derrière cette apparente querelle de vocabulaire, c'était bien une confrontation de modèle de conception qui était en jeu : modèle plus séquentiel d'un côté, plus intégré et heuristique de l'autre.

Deuxième notion, celle de "client". Dans le modèle classique, le client est unique, c'est le maître d'ouvrage, celui qui définit la cible d'objectif, avec qui l'on signe le contrat. Dans les pratiques modernes, la vision du client est beaucoup plus éclatée et variée. On parle généralement d'ailleurs du "système client" pour désigner l'ensemble des acteurs qui vont être touchés, dans un sens ou un autre, directement ou indirectement, par le projet. Ainsi, dans un cas de produit pharmaceutique, c'est autant le futur patient qui va l'absorber que le médecin qui va le prescrire, le pharmacien qui va le distribuer, la sécurité sociale qui va le payer et l'administration sanitaire qui va l'autoriser, ... Reconnaître alors à ces acteurs la qualité de "clients", c'est prendre acte de la nécessité de déployer des démarches pour explorer leurs attentes, expliciter et croiser leurs critères d'appréciation, les impliquer dans le processus de validation des choix, leur "vendre" les solutions lorsqu'on attendait hier un consentement automatique, etc.

Troisième notion, celle de "chef de projet". En fait, les évolutions du contenu de cette notion telles qu'on a pu les identifier chez Rhône-Poulenc illustrent tout à fait un processus d'articulation d'une logique de transfert inter-entreprise et d'une logique d'apprentissage interne.

Historiquement, deux grands paradigmes projet profondément différents se sont développés (Midler 1997). D'un côté, le modèle de l'ingénierie a formalisé deux catégories organisationnelles clés : le maître d'ouvrage, le maître d'œuvre. Le propriétaire du projet, responsable de la définition de la cible, et l'acteur responsable de sa réalisation. Le mode de relation entre les acteurs est le contrat marchand. D'un autre côté, les entreprises

manufacturières du type automobile, où le développement des projets de nouveaux produits s'est opéré selon des régulation de coordination organisationnelle. C'est dans ce contexte que la notion de chef de projet s'est affirmée et développée (Midler 1993). La logique de ces catégories est profondément différente : les directeurs de projets automobiles réunissent des fonctions de maîtrise d'ouvrage et de maîtrise d'oeuvre; dans le modèle manufacturier, il n'y a pas d'asymétrie économique entre l'expert marketing et l'expert recherche ; tous deux sont salariés. Dans le modèle de l'ingénierie, la contribution des experts de réalisation du projet est rémunérée par un prix.

La trajectoire du modèle projet de Rhône Poulenc peut se lire comme une appropriation et un métissage de ces deux paradigmes (Charue-Duboc 1996). Dans un premier temps, l'entreprise, organisée en structure matricielle produits-métiers a adopté le modèle de l'ingénierie, les centres de profits devenant maîtres d'ouvrage et payant, par les systèmes de facturation interne, les services de développement. Les analyses récentes, menées en particulier dans le séminaire de formation, ont montré les limites de cette coupure entre la formulation de la question et l'exploration de la réponse. On en arrive aujourd'hui à des équipes projets plus intégrées, où à la régulation contractuelle se superpose des formes de travail en équipe plus étroite sur le modèle des "plateaux projets" automobiles (Garel, G., 1996).

Conclusion.

Cet article nous a permis d'analyser, sur l'exemple du management de projet, comment il était possible de concevoir et de mettre en oeuvre un dispositif de formation où la professionnalisation des individus s'inscrit dans un apprentissage plus vaste de l'organisation. Une telle perspective conduit à articuler étroitement la formation sur deux autres processus : le processus d'exploration et d'invention de nouvelles formes gestionnaires, associant les apports externes des chercheurs notamment, mais aussi les pratiques émergentes des acteurs du terrain ; le processus politique qui préside à la transformation de l'organisation. Cette intégration des domaines de la recherche, de la formation et de l'action ne doit pas surprendre. En matière de conception de nouveaux produits, les démarches actuelles montrent combien les processus intégrés et "concourants" sont plus efficace que les interventions cloisonnées et séquentielle des différentes expertises. Les dispositifs présentés participent, dans le champ de la conception de nouvelles pratiques gestionnaires, d'un effort analogue pour mieux orienter les explorations sur les problèmes réels et diminuer le délais de leur mise en oeuvre réelle.

Bibliographie.

- Akrich, M.L., Callon, M., Latour, B., (1988), "A quoi tient le succès des innovations ? ", *Gérer et Comprendre*, Juin.
- Boutinet, J.P. (1996), *Antropologie du projet*, (réédition)PUF, Paris.
- Chevalier F., (1991), *Cercles de qualité et changement organisationnel*, Economica, Paris, 246p.
- Charue-Duboc, F., 1995, *Des savoir en action* (ouvrage collectif, sous la direction de), l'Harmattan, Paris.
- Charue-Duboc, F., (1996), "Management de projet et industrie chimique, le cas de Rhône-Poulenc", in *Du management de projet aux nouvelles rationalisations de la conception*, *Cahier du CRG n°13* septembre 1996..
- Christian, D., (1994), *Management et philosophie*, Nathan, 271p.
- Clark K. B., Wheelwright S. C., (1992), *Revolutionizing product development*, Free Press, 364 pages.
- David, A., (1996), "Structure et dynamique des innovations managériales. Cahier du CGS n°12, juillet 1996, Paris.

- Eco, U., (1985), *Lector in fabula*, Grasset, trad. franç., Paris.
- Garel, G., (1996), « L'entreprise sur un plateau : un exemple de gestion de projet concurrente dans l'industrie automobile », *Gestion 2000*, Mai-juin, pp. 111-134.
- Jolivet, F., Navarre, C., (1993), " Grands projets, auto-organisation, méta-règles : vers de nouvelles formes de management des grands projets ", *Gestion 2000*, Avril.
- Leroy D., (1996), " Le management par projets : entre mythes et réalités ", *Revue Française de Gestion*, Jan-Fév, pp. 109-120.
- Midler, C., (1986), " Logique des modes managériales ", *Gérer et comprendre* n°3, juin.
- Midler C., (1993), *L'auto qui n'existait pas, management des projets et transformation de l'entreprise*, InterEditions, 215p.
- Midler C., (1997), " Evolution des modèles d'organisation et régulations économiques de la conception ", *Réalités Industrielles*, février.
- Moisdon, J.-C., Weil, B., (1992), " L'invention d'une voiture : un exercice de relations sociales ? ", *Gérer et Comprendre*, Septembre, pp 30-41.
- Navarre, C., Schaan, J.L., (1991), " Strategic use of porject management systems : one vs multiplesystems ? ", Conference on strategic processes at the Norvegian school of management in Oslo, June, 19-22.
- Navarre C., (1993), " Pilotage stratégique de la firme et gestion des projets : de Ford à Taylor à AGILE et I.M.S. ", in *Pilotages de projet et entreprises*, (V. Giard et C. Midler eds) Economica, Paris, pp 183-214, pp. 188, 189.
- Nonaka I., (1994), " A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation ", *Organization Science*, Vol. 5, No. 1 Février 1994, pp 4-37.
- Project Management Institute, (1987), *Project Management Body of Knowledge*, The P.M. net , The Silva Herald Publishing Co, Sylva, N C, vol 1, n°3, aout.
- Prost, R., 1992, "de l'enseignement du projet d'architecture à l'enseignement de la théorie et la pratique architecturale" in *Propos sur l'enseignement de l'architecture*, Ministère de l'équipement et du transport, Paris.
- Prost, R., (1995), *Concevoir, inventer, créer : réflexion sur les pratiques*, (ouvrage collectif dirigé par) l'Harmattan, collection "Villes et Entreprises", Paris.
- Propp, V., (1992), *Morphologie du conte*, Seuil, Paris, traduit du Russe, (1ère Ed. : 1928),
- Schön (1987) *Educating the Reflecting Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Simon H. (1991), *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Editions Dunod, Paris, 229 p.